

イギリスにおけるスクールズ・カウンシルの 「言語学と英語教育プログラム」 －その理論的背景と教材の検討－

小柳 亜季

はじめに

教育学研究において、「教育格差」についてのテーマは絶えず中心に掲げられてきた。「教育格差」の問題が議論される際には、入口の格差としての経済資本、文化資本、社会関係資本の格差、さらには健康格差や、インセンティブ・ディバイドとも呼ばれる意欲格差などが、出口の格差としての学力格差、進学格差、学歴格差に影響するものとして指摘されてきた¹。そのうちの1つに、文化資本としての家庭の言語環境の格差が指摘できよう。近年の日本でも、子どもの言語運用のあり方の違いには、親の職業や家族構成などの環境的な要因が影響しているという研究も見られる²。それにもかかわらず、このような教育格差を念頭においたカリキュラム編成論はほぼ見られないのが現状である³。

そこで本稿では、どのようなカリキュラムを、どのように編成していくことが、子どもの言語環境に起因する教育格差の課題に取り組むことにつながるのかを検討するため、スクールズ・カウンシルが開発した「言語学と英語教育プログラム (Programme in Linguistics and English Teaching)」(以下プログラムとする)に注目したい。スクールズ・カウンシルは、1984年までイギリス⁴の学校教育についての「ナショナル・レベルの教育課程研究の開発のための唯一のナショナルな機関」⁵でありつつ、ボトムアップ的に教員や研究機関に所属する研究者を集め、現場での検証も含めてカリキュラム開発を進めてきた機関であった⁶。このプログラムはイギリスでカリキュラムの社会学が勃興した時期に実施され⁷、バーンステインやロートンなどの中心人物の論も取り込み具体的にカリキュラム編成論を展開している。教育社会学研究に立脚したカリキュラム研究が減少してきた現代において、本プログラムを再検討する意義がある⁸。

プログラムについての先行研究としては以下のものがある。まず森田は、プログラムは英語教育の内容として文法的な知識のみならず、社会言語学的な知識を含めることとなった点、子どもたちが言語について発見的に学んでいく形の授業づくりを推進した点が特徴であるとしている⁹。その他にも、このプログラムが単なる文法指導ではない形で、言語学的知見を英語教育に統合しようとした点が先進的であったと評価するブルムフィット (Brumfit, C.) の研究もある¹⁰。これらの先行研究では、プログラムで取り上げられた教育内容の先進性が示されている代わりに、プログラムがどのような言語環境の格差の現状に取り組もうとしたのか、そしてその

ために、教師たちにどのような形でカリキュラム編成のあり方や教材化の仕方を提示したのか、そしてそれがどのような限界性を有していたかについては示されていない。

そこで本稿は、以下のように検討を進める。まず第1章にて、プログラムの理論的背景として、当時中心的に論じられていた3つの論を取り上げる。その議論が、教師と子どもそれぞれに対してどのような目標として示されたのかを第2章で示す。第2章で示す目標が、どのように実現されようとしたのか、一方でどのような限界性があったのかについて、第3章で教師用図書『使用する言語』を分析することで示す。この過程で、言語環境の格差の問題に取り組むカリキュラム論としてどのようなものがありうるかを模索する。

1. 「言語学と英語教育プログラム」の理論的背景

本稿が対象とする「言語学と英語教育プログラム」は、ナフィールド財団において1964年から、その後1967年から1971年はスクールズ・カウンシルの管轄で¹¹、ロンドン大学の言語学者ハリデー (Halliday, M. A. K.) を議長に迎え、教師と言語学者合わせて12人で実施された¹²。

まず、プログラムが教育学上のどのような議論に立脚して進められたのかを検討する。その際、主にプログラムの中心人物であったドウティ (Doughty, P.)、ソーントン (Thornton, J.)、ピアース (Pearce, J.) の文献を参照する。プログラムの理論的背景として、言語環境の格差をふまえた論として①言語コード論と②「カリキュラムを横断する言語」を、カリキュラム編成論として③ 進歩主義教育の影響を指摘できる。

1-1. 言語コード論

プログラムの背景として明言されているわけではないが、理論的背景として、特に1960年代から1970年代前半のバーンステインの言語コード論を指摘できる。1960年代のイギリスの教育は、それまで広く受容されていた発達観を問い直させるような心理学、社会学の研究の影響を受け、発達に「社会」や「環境」からの影響を考慮した見方が主流となっていく¹³。その見方の1つに、バーンステインの言語コード論がある。またプログラムには、当時のロンドン大学の教授陣が助言という形で携わっており、その中にバーンステインもいた¹⁴。

言語コード論とは、「言語を運用する上でのパターンを規定する規則の体系」を「コード」とした上で、発話行為の根底には、「限定コード」「精密コード」の2つのタイプの選択があるとする論である¹⁵。言語コード論は、1968年のロートン (Lawton, D.) からコードの形成に関して、家庭の環境などの社会的条件を探究すべきという批判を受け、次第に「言語コードの形成の問題を社会化の問題としてとらえ返し、最も基本的な社会化のエージェントとしての家族の構造と言語コードの関連を探究する作業」(下線部筆者)を伴い展開された¹⁶。

プログラムでは、ヤング (Young, M.) を始めとした教育社会学派たちが主張したように、学校知識は社会的に構成されたものであり、つまり「これまで自明視されてきた『できのよい』(good) 生徒、『できの悪い (poor) 生徒』という概念が、社会的諸関係の産物である」という考え方がとられている¹⁷。この考え方と言語コード論を照らし合わせ、英語で教えるべき内容と思われているものが、「社会経済的に支配的な集団が、教育制度において[教えられる]内容を決定し、上手に操作しており、またその中での評価の規準も決定している」¹⁸ことへの懸念として示されている。特に1960年代は、総合制中等学校 (comprehensive school) が増加し様々な階級の子どもたちが同じ教室で学ぶようになった背景も相俟って、ほとんどの教師は中産階

級 (middle class) である一方、子どもの多くは労働者階級 (working class) であった。そこで、教師たちが中産階級に特徴的な言語使用のあり方を自覚し、相対化することの重要性が認識されていたのである¹⁹。

1-2. カリキュラムを横断する言語

プログラムに対して、ブリトン (Britton, J.) も助言を行っており²⁰、これがプログラムの2つ目の理論的背景を構成しているといえる。ブリトンは、言語機能を論じる上で「表現的特性」を提示した人物であり、表現主義者とされるが²¹、一方でヴィゴツキー (Vygotsky, L.) の影響も受け子どもの言語と認知の間の関係性にも注目していた人物である²²。

1970年代に、ブリトンは、バーンズ (Barnes, D.) やマーティン (Martin, N.) からロンドン英語教師協会 (London Association of Teachers of English) の中心メンバーとともに、「カリキュラムを横断する言語 (Language Across the Curriculum)」という概念を提唱している²³。ここで、全ての教科学習にとって、言語が重要な役割を果たしていることに注目すべきと提唱された²⁴。1960年代に、バーンズは教室内の教師と子どもの間のやりとりの分析を、マーティンは4年生から6年生の子どもたちの会話の録音の分析を、ブリトンは子どもたちが学校で出会い使用する書き言葉の特徴の分析を行っている²⁵。その中で、例えば、理科の授業で、専門用語を理解できていないことが発言から明らか子どもに対して、教師が放置して授業が進んでいってしまう実践例などが見られたという。このような実践例をふまえ、英語の教師はもちろんのこと、英語以外の教科を担当する教師も、ともに自分たちの教科でどのような言語活動を含めるかを共有し合うことが重要であると打ち出されたのである²⁶。

「カリキュラムを横断する言語」概念の誕生も、言語コード論と同様に、それまで能力別で子どもたちを分けていたところを、総合制中等学校として再編するようになったことから端を発している²⁷。多様な言語環境の中で育ってきた子どもたちに対して、学習のための言語使用のあり方を身につけてもらうために、言語教育と教科教育を関連づけ、広い視野からカリキュラムを考える必要性が出てきたのである。そのためプログラムは、英語教師以外の教師に対して、自分の担当教科を学習する際に求められる言語運用能力を子どもたちに育むような実践のあり方を示すことも目指したのである²⁸。

1-3. 進歩主義教育

プログラムの中では、当時イギリスの教育において中心的であった、進歩主義教育への問題意識が共有されている。1966年のプラウデン報告 (Plowden Report)²⁹に現れているように、イギリスでは当時、子どもの関心に柔軟に合わせ、また子どもの関心を惹くように教師自身が自由に活動を編成し授業を構成する志向性に拍車がかかっていた³⁰。

しかしプログラムでは、進歩主義教育の問題点として次の2点が指摘された。まず進歩主義教育は、教師に創造力や独創性などのカリスマ性を求める側面があった。当時の教育実践についての書籍は「[執筆した教師たち] 自身の授業実践についての直感 (intuition) を合理化したものであり、示唆に富んでいることが多いが、特定の授業決定の根底にある原則についての守備一貫した明確な定式化には欠けている」ものが多かったという³¹。そのため、1つ目の問題点として、経験が十分でない教師たちが取り残されることが挙げられた。2つ目の問題点として、子どもたちのニーズに合わせて授業づくりをするといっても、長期的に見たときにランダムな

学びになり、真の意味で子どもたちのニーズに寄り添えていない実践も多い点が挙げられた³²。

しかし、プログラムは進歩主義的な考え方を排除しようとしたわけではない。進歩主義教育の限界性は、その実践が「言語的な観点 (linguistic perspective)」が含まれないために生じていると考えたドウティは、子どもたちの言語経験に依拠するあり方と言語を形式的に教えるあり方の間をとるべきと主張した。そのために言語学を、教えるべき事実の集積としてではなく、個々の子どものニーズに応じるものとして授業に取り入れることを提唱したのである³³。これはプログラムのカリキュラム編成の立場を定めており、実際にプログラムには、プログラム自体が教師たちを牽引する側面と教師自身の自律性に任せる側面の両方があるとされた。より具体的には、米国のティーチャー・ブループログラムに見られるような、「教師たちに既存の実践を全面的に改編することを主張する」ものと、「経験豊富な教師が日々の取り組みの中で直面する問題の数だけ、真の解決方法が存在する」と考えられるような「草の根的」な取り組み³⁴の2つの考え方がある中で、プログラムは、どちらの考え方でもなく、「選択肢を提示し、教師がその選択肢を読みながら、学習状況のニーズに応じて、利用可能なものから明確かつ考慮された選択をすることができるようにする」枠組みを作り上げることを目指した³⁵。

ここまで、大きく3つの理論的背景を見てきた。総合学校への再編を通して、階層差のある子どもたちが同じ学校に、同じ教室に在籍するようになったことを背景として、ある一定の階層における言語使用のあり方が特権化することを問い直そうとする動きと、言語教育の視点と各教科での言語使用のあり方を関連づけようとする動きが生じていた。一方で、カリキュラム編成論として、当時のイギリスにおいて推進された進歩主義教育に対しては、各教師の力量に委ねることや、子どものニーズに合致しない指導の限界性が見られており、進歩主義教育のあり方に言語学という一定の参照軸を設ける必要性が提示されていた。

では、具体的にプログラム内で、これらの理論はいかに目標として落とし込まれたのだろうか。子どもへの目標と教師への目標の2つの観点から検討する。

2. 「言語学と英語教育プログラム」の目標観

2-1. 子どもを対象とした目標：「認識 (awareness)」と「能力 (competence)」

子どもたちへの「教育目標 (educational objective)」として、プログラムでは「言語の性質と機能についての認識 (awareness) を増大させる」という目標と、「話し言葉と書き言葉の両方の能力 (competence) を伸ばすこと」という目標の2つが掲げられている³⁶。なお、「認識」と「能力」は相互補完的な関係性と想定されている³⁷。

まず、プログラムにおいて「認識」は、新しく出会ったものを、自分の有している考えと結びつけて理解することのできる状態と説明されている³⁸。より詳細には、「認識」は、言語使用によって無意識下にある言語の知識 (knowledge of the language)³⁹ に関して反省的になった結果、それが「個人が自分で選んだ言葉で自由に表現できるようになった知識」⁴⁰ となることと説明される。つまり、学習者の内在的知識について捉え直し、外在化できるようになった知識のことを「認識」と呼んでいる⁴¹。この点は、進歩主義教育との距離感の中で、子ども自身の持つ知識を重視するというプログラムの立場を示しているといえよう。

そして「能力」は「生きるために言語を使い、学ぶために言葉を使う」という言語的要求を満たす能力」と説明される⁴²。なお、この「学ぶために言葉を使う」という側面には、すべての教

師が責任を有していると述べられていることから、先述の「カリキュラムを横断する言語」の考え方が反映されていることがわかる⁴³。つまり、ここでの「能力」は言語の教科における言語運用能力にとどまらず、すべての教科における言語運用能力を指しているのである。

2-2. 教師を対象とした目標：全教師の「言語の探究」に向けて

このプログラムでは、教育目標と、その上にプログラム全体が目指すところの目標として、「運営目標 (operational objective)」があった。この運営目標のうちの 1 つに「構造化する (structured)」のではなく「秩序立てる (ordered)」仕方でもって、教師たちのカリキュラム設計のアプローチを示すこと、という目標が設定されている。プログラムにおいて、教える内容を「構造化する」ことは、教師の創造的な実践を束縛することであると考えられたが、それに対して「秩序立てる」ことは、他者が作った枠組みの中で、子どもに合わせて実践を作る余地を残していることを意味していた。この点に関連して、プログラムでは、進歩主義教育が流行する中で暗中模索になってしまう教師たちに対して、教師たちの自律性を保ちつつ 1 つの方針を示すことが目指されたこと、そしてそのために言語学を参照軸にしようとしたことは先述の通りである⁴⁴。

しかし、プログラム側がただ資料等を配布するのではなく、教師自身が「民衆言語学 (folk linguistics)」を相対化し、「言語の探究 (exploration of language)」に取り組むことが不可欠であるとされた⁴⁵。「民衆言語学」とは、人々が有している言語についての「常識 (common sense)」や言語を学ぶ際の直感 (intuition) が、意識化できる知識 (language about language) ⁴⁶となったもの、単純化するならば、言語についての素朴な考えのことを指している⁴⁷。教師たちは、言語についての自身の素朴な考えを問い直し、探究を続けることが求められたが、特にその内容としては、① 子どもの学習と言語の相互作用性について、② 自分の持っている言語への偏見についての 2 つにまとめられる。

まず 1 つ目の、子どもの学習と言語が相互作用している点を認識するために、プログラムにおいては 2 つの方策が提起されている。まずは教師が教科を超えて互いの教科における言語使用の特質を語り合い探究することが、子どもの学習と言語の関係性を正しく認識するために重視された。例えば、子どもたちの学習の中では、数多くの場面で言語が使用されているが、これがそれぞれの教科においてどのように異なるのかを、教師が把握しておくことが重要とされた。子どもたちにとっては「地理や生物や英語で学んだことが、他の文脈では使えないように見える」⁴⁸こともある。「歴史においてノートをとること (note-taking) は、化学においてノートをとることと異なるのか」などを、教科を超えて議論することが重要であると述べられた⁴⁹。

また、教科学習に特有の側面についても探究する必要性も指摘されている。時に、新たな単語を使用できるかどうかは、語彙の問題であるという「民衆言語学」がある。しかし、例えば「ジェントリー」を、「ジェントルマン」と同じ意味であるとして会話することと、16 世紀から 17 世紀の間に封建体制が崩れた際に登場した階級のことと、チューダー朝やステュアート朝との関係性の中に位置づいていることをふまえて会話することの間には差がある⁵⁰。つまり、新たな単語を使用できていないという事例は、語彙を習得できていないという問題に起因するのではなく、その語彙の背景にある概念同士を結びつけられていないという問題に起因しているのである。このような観点に即して考えたときに、教科学習においてどのような言語使用が

求められるかについて、自身の民衆言語学を相対化し探究していくことが重要とされた。

2 つ目として、教師は多様な言語使用のあり方を理解すること、そしてさらには子どもの言語使用に対して持っている偏見を自覚することが挙げられている⁵¹。時に子どもたちは、対象物を指差して「それがほしい」と表現する場合のように、言語で十分に説明せず、不完全な形での言語使用を行うこともある⁵²。しかしこれは、家庭の中でどのような言語が使われているかの違い、例えば子どもが何か悪いことをした時に、「～しないと、～になるから」といった声かけがなされるか、「ダメって言ったでしょ」という声かけがなされるかの違いに因るものと説明される。家庭内で前者の表現のような、子どもたちが直面している状況から抽象化して物事を捉えるきっかけになりうる表現か、後者のような、声かけた人物と子ども間の関係性に閉じられた表現が多いかによって、子どもたちの学校での言語使用へのハードルは大きく異なるという⁵³。

その上で、教師は、その言語を価値づけし、時に「良い」「悪い」という基準でもって矯正しようとするべきではないとされた。子どもたちが使う言語は、子どもたちが育ってきた家庭環境や、子どもたちが築いてきた人間関係から結実しているものであるため、その子どもの使う言語を評価することは、時にその子ども自身を価値づけすることにもなることを、教師は自覚すべきと警告している⁵⁴。

ここまで見てきた通り、第1章で見てきた言語環境の格差の議論とカリキュラム編成論を受けて、プログラムは子どもに対しては「認識」と「能力」を高めていくこと、教師に対しては「言語の探究」を続け、自分の「民衆言語学」を相対化した上で自律的に授業を計画することを求めていることが明らかになった。これらの目標を教室内で実現するために、どのような内容編成の教材が開発されたのかを、第3章で検討していく。

3. 教師用図書『使用される言語』の分析

第3章では、2つの観点から検討していく。まず、教材の形式面については、① 進歩主義教育を完全に否定するわけではないというスタンス、つまり子どもについてはランダムな学びを回避させる一方で、子どもの知識や関心に沿おうとするスタンス、教師については、授業を自律的に計画させつつも、教師の「言語の探究」を促すスタンスが、どのように実現されようとしたのかを検討する。教材の内容面についても検討の余地が残されている。② 「カリキュラムを横断する言語」の発想を生かして、教科の学習にも生かされる言語運用能力を育成するという際に、教科の学習とどのように異なる内容が提示されるのか。また、③ 言語環境の格差から生じる言語運用能力の格差について、教師が探究するのみならず、子どもたちにはどのような内容を提示し、どのような「能力」や「認識」の形成を目指したのか。これらの点について、『使用される言語』の内容構成と具体的な記述の両方を参照し検討していこう。

3-1. 『使用される言語』の内容構成

プログラムでは、初等教育段階を対象とした教科書『リテラシーへのブレイクスルー (*Breakthrough to Literacy*)』、中等教育段階を対象とした教師用図書⁵⁵『使用される言語 (*Language in Use*)』が開発された。今回は『使用される言語』を対象に分析を進める。

「言語学と英語教育プログラム」という名前の通り、また、第1章第3節で触れたように、プログラムは言語学の知見を英語教育に取り入れようとするものであるが⁵⁶、言語学の内容そ

のままではない。実際に、プログラムでは「言語学 (Linguistic Studies)」と「言語研究 (Language Study)」を区別した上で、プログラムは「言語研究」に立脚しているという。

「言語研究」とは、言語学の中でも、教える際の言語についての研究を指している⁵⁷。より具体的に「言語研究」には、言語の機能や性質について、言語と個人の関係性について、言語と社会の関係性について、という3つの内容が主軸として考えられており⁵⁸、これがそのまま、『使用される言語』の「言語：その性質と機能」「言語と個人としての人間」「言語と社会的存在としての人間」の「部 (part)」構成に反映されている。部はさらに10のテーマ (theme)、さらにテーマの下に合計110のユニット (unit) で構成されている。ここでは紙面の都合上、部とテーマの一覧を示す(資料1)。

資料1：『使用される言語』目次

第1部 言語：その性質と機能
テーマA：情報を伝達するために言語を使う
テーマB：表現的に言語を使う
テーマC：音声とシンボル
テーマD：言語のパターン
第2部 言語と個人としての人間
テーマE：言語と現実
テーマF：言語と文化
テーマG：言語と経験
第3部 言語と社会的存在としての人間
テーマH：言語と個々人の関係
テーマJ：言語と社会的な関係
テーマK：社会的組織における言語

ここで①の観点から見てみると、子どもへの目標として掲げられていた「認識」と「能力」については、ユニットの編成方法に反映されている。それぞれ「認識」は「ユニットの内容 (content)」が、「能力」については「ユニットの活動 (activities) と順序 (procedures)」に反映されている⁵⁹。子どもの言語使用を対象化する分析枠組みをユニットのテーマとして掲げ、そのテーマに即して実際に話したり書いたりするワークに取り組んでもらうことで、「認識」と「能力」は一体的に (interlocking) 育まれていく形になっているという⁶⁰。

また、「ユニットの活動と手続き (下線部筆者)」と記したが、『使用される言語』では活動や時間、活動の順序について厳密な形では示されていない。教室内の子どもたちのニーズや関心、教師の判断に応じて活動が編成されることが想定されており、あくまで『使用される言語』は教師が参照するものである。『使用される言語』を「教師用図書」と説明するのは、『使用される言語』が子どもたちの直接的な「教科書」ではなく、一方で教師の直接的な「指導書」でもないためである。また、具体的な活動例が示されていないことから、教師が提示する形を変えれば、あるユニットの内容を同じ生徒に、例えば11歳と15歳のように、複数回実施することも可能であり⁶¹、教育カレッジの学生に対する授業にも使用できるとされている⁶²。

『使用される言語』が実際にどのような内容や活動を提示していたのかについて、以下では、テーマGユニット8「専門用語 (technical terms)」とテーマJユニット4「社交的な会話 (social talk)」に焦点を合わせて検討していく。これらの2つのユニットは『使用される言語』の教師用の解説書『言語を探究する (Exploring Language)』において多く言及されているトピックであると同時に⁶³、内容面では②③の問いにそれぞれ答えうるユニットである。

3-2. 第2部テーマGユニット8：「専門用語 (technical terms)」に焦点を合わせて

『使用される言語』で、第3章の分析視角である、① 教師の自律性を担保しつつ実践の「選択肢」を示すためにどのような工夫がされたのか、② 教科の学習での言語使用に関連しつつも、教科の学習と差異化される内容としてどのような内容や活動が提示されていたかについて、テ

ーマGのユニット8「専門用語」（以下「専門用語」とする）を検討していく⁶⁴。

まず、①の観点で見ると、「専門用語」では、4つの活動パターンが示されている（資料2）。ここでは、例えば「クラス全員に、定期的に講読している『特別な関心事』の雑誌があれば持ってきてもらいます。……『特別な関心事』の専門用語がどのようなものか、新しい読者にとってどのような問題があるかを発見する」といった形で活動が示されている。つまり、活動の提示形式として、具体的な題材は各学習者が持参するものとして明確に定められていないのに対し、活動の方向性自体は『使用される言語』の中で設定する方法が取られており、教師の自律性や子どものニーズが尊重される形式となっている。その一方で、教師用図書の中にはテーマEユニット5「抽象、一般、特定 [のことば]」、テーマGユニット10「書くこと」、テーマGユニット7「ルールを書く」と関連しうるといったように、「専門用語」と他ユニットとの関連性も示されており、長期的な授業づくりへのヒントも示されている。このように、教師がユニット間の関係性を考えたり、クラスの子どもたちに合う題材を探究したりする余地が生み出されている点が、プログラムのカリキュラム編成論を具現化しているのである。

資料2：第2部テーマGユニット8：「専門用語（technical terms）」

- [1] このセッションでは、コレクションに含まれる各対象物を説明するために一般的なことば（common language）を使用するさまざまな方法があるにもかかわらず、すべての対象物に専門用語（technical name）が利用可能であるという事実を探る。各オブジェクトを順番に掲げて、それが何であるかを書いてもらう。書いた内容を回し、議論する。[議論する際に] 考慮する点は以下の通りである。
- (a) クラスが使用した多種多様な名前またはラベル
 - (b) ほぼ説明として書かれた名前の長さ
 - (c) 「ゴルフクラブ」のように一般的なことばで書かれたものと、「5番アイアン」や「ニブリック [9番アイアンの通称]」のように、熟練者が使う名前の違い
- [2] このセッションでは、同じ興味を持つ人々が専門用語を共有ようになる方法を探る。クラス全員に、定期的に講読している「特別な関心事」の雑誌があれば持ってきてもらう。例えば、釣り、模型、オートバイ、モーターレース、編み物、料理、ガーデニング、日曜大工などである。クラスを二人一組に分け、残りの時間で、馴染みのない「特別な関心事」の専門用語がどのようなものか、新しい読者にとってどのような問題があるかを発見する。
- [3] このセッションの目的は、このような専門用語が便利だけでなく、必要であることを示すことである。クラスの各メンバーに、自分の「専門誌」の抜粋を、専門用語を使わずに書き直してもらう。その結果について各ペアで議論し、新しい文章がどの程度意味があるのか、便利でなじみのある一連の「専門」用語なしで書いた場合にどのような問題があったのかを考える。
- セッションの最後には、一般的な性質を認識できるように、関係する問題についてクラスで話し合う。
- [4] このセッションでは、対象読者が広く曖昧に定義されている場合の専門用語の限界を探る。レシピの言語は、すぐに利用できる例となる。クラスで、できるだけ多くの情報源からレシピを集めてきてもらい、「数分間こんがりと焼く」、「出来上がるまで焼く」、「こまめに下味をつける」、「味を調えるために塩を加える」、「生地が固くなる」といった表現の意味について話し合う。

「専門用語」の内容面を、②の観点である、特に教科学習との関連性という観点から分析すると、「専門用語」は、特に教科横断的な発想を活かしやすい活動内容であるとわかる。例えば「専門用語」では、他教科で実施している教科書を取り上げて議論することも可能であろう。「クラスの各メンバーに、自分の『専門誌』の抜粋を、専門用語を使わずに書き直してもらう」（資料2[3]）という活動で、「専門誌」として学校の教科書を設定したならば、教科書内のどのような用語が専門用語で、どのようなことばは日常用語かを分類する活動を実施し、その後全

文を日常語に書き換える活動を実施することもできるだろう。

一方で、「専門用語」と教科学習の間にはどのような差異があるだろうか。[1]から[4]の活動案の中で、子どもたちに「書く」もしくは「話す」ことを促すものであり、これらの活動の中で、子どもたちの「能力」が発揮される。先述のように、「専門誌」に他教科の教科書を用いるならば、そのまま教科学習の成果を見とる機会にもなりうるだろう。しかし、このユニットでは、子どもたちが単に専門用語を使うことができるという「能力」だけではなく、専門用語と一般的なことばの間には違いがあり、伝えたい相手や伝えたい内容に即して使い分けていくことが重要であるという「認識」を育てようとしている点が、従来の教科の学習では見られない点であろう。具体的には、「新しい文章〔専門用語を使わずに書き直した文章〕がどの程度意味があるのか、……どのような問題があったのかを考える」(資料2[3])活動が設けられている。この活動で、子どもたちが言語、特に「専門用語」と「一般的なことば」の違いについての内在的知識を外在化するという、教科学習では得にくい言語自体の「認識」を得ることで、教科の内容に関する言語の「能力」につながるように設計されている。

一方で、このテーマを扱う際には、あくまで子どもたちのニーズが高まっていて、例えば理科ならば、「実験で見たことを伝えたいが、そのための用語がわからない」といったような状況になっていなければ意味がないとドウティは指摘している⁶⁵。ここから、「専門用語」の章単独ではなく、あくまで教科学習と両輪で進めることが求められていたといえよう。

3-3. 第3部テーマJユニット4「社会的な会話 (social talk)」に焦点を合わせて

続いて、③ 家庭の言語環境から生じる子どもの言語運用能力の格差について、『使用される言語』の中でどのような内容を提示し、子どもたちの「能力」や「認識」の形成にどのように働きかけようとしたのかについて、特に第3部テーマJユニット4「社会的な会話」(以下「社会的な会話」)を中心に据えつつ、必要に応じて他ユニットの内容を含めながら検討していく⁶⁶。

「社会的な会話」は3つの活動から構成されているが、全体を通して「他者と関わりを築き、関わりを維持するために言語がどのように用いられているか」が軸となっている。最初の活動が「バスの停留所に人が集まっている、大幅に遅れている電車の中で座っている、修理が行われている間その部屋にいる」場面での会話を考える活動であるように、「社会的な会話」全体を通して、自分にとってあまり関わりのない人との会話の場面が設定される。「社会的な会話」では、このような場面の寸劇を作成し発表する活動を通して、登場人物たちがどのような発言をするか、なぜこのような場面で会話をするのか、どのような内容を話すべきか等が議論される。

「社会的な会話」を扱う前に、テーマJユニット7「家族の会話 (family talk)」を扱い、「言語使用にとっての場面の重要性」を認識させることも提案されている。これまで検討してきたように、子どもたちの言語運用の格差は、家庭の言語運用と学校での言語運用の間の違いが背景にあった点を反映した形であるといえる。「家族の会話」では、最初の活動で子どもたちが、家族が食事をしている間の会話の様子を録音してきて、その録音を聴きながら「録音された場面の文脈 (context)、会話している人物同士の関係性、馴染みのある言葉の特徴、もしくは馴染みのない、または、理解できない言葉の特徴」について話し合う。次に、会話が理解しきれない理由や、このような会話が成立する条件について話し合う。そののち、このような親密な会話 (intimate conversation) ができない場合に、会話の内容をどのように言い換えることができる

かを考える活動が設定されている。実際には、「混んでいるバスや電車にいる時、出会ったばかりの人との会話の時、来客がいるとき、意見の違いが大きくて家族のメンバーが何も発言しない時」といったように場面例が挙げられている。この活動が、次第に「社交的な会話」に繋がっていくようになっている。

また「社交的な会話」を、テーマKユニット1「学校とカレッジ」やテーマKユニット2「学校の伝統」といったユニットにつなげることも推奨されている。教室内の子どもたちがこれまでの学校経験をふまえて、活動や場所、人やルールを表す名称で、現在の学校と異なる名称があるかについて検討したり、自分たちの学校独自の伝統と、それが反映されている「お決まりの話方 (habitual ways of speaking)」があるかについて考えたりすることで、学校という文脈における言語使用の特徴を掴もうとしている。また、その際に、クラスの違う子どもに尋ねたり、他の教員に尋ねたりして、子どもたち自身で調査を行うことが推奨されている。

総合すると、「社交的な会話」、「家族の会話」、「学校とカレッジ」、「学校の伝統」のユニットを通して、実際に子どもたち自身が録音したり尋ねたりする中で、言語使用のあり方がその文脈に応じて異なることを理解することが、子どもたちの「認識」として想定されているといえる。これらのユニットを通して子どもたちが自分の言語使用のあり方を相対化し、文脈を共有しない相手との意思疎通のあり方についての「認識」と「能力」を育むことが目指されているのである。プログラムでは子どもたちの言語運用上の格差を放置せず、その格差を縮めようとしていたことが改めてわかるだろう。

一方で、これらのユニットに対してはその限界も指摘できる。ドウティは、「ユニットでどのような方略を提示しても、そして子どもたちの話し方を広げるためにどれだけ有効であることを示したとしても、その潜在能力は教師に完全に委ねられている」と指摘しており、教師の信念によってユニットの内容がどのように子どもに伝わるのかが大きく変化してしまう点である⁶⁷。プログラムを推進していく中で、プログラムメンバーは、自身の担当する子どもは怠惰であり、「適切に英語を話す (speaking properly)」ことができないので、英語を教えることはできないと頑なに信じている総合学校の教師に出会ったという。本論で検討してきた枠組みで言い換えるならば、理論上は民衆言語学、特に強い偏見を伴う民衆言語学を保持する教師も、『使用される言語』を参照しつつ探究を進めることが想定されていたが、実践レベルでは十分な検討があったとはいえず、残された課題であったといえよう。

おわりに

本稿は、スクールズ・カウンシルの「言語学と英語教育プログラム」に焦点を合わせ、どのような理論的背景からプログラムが始まったか、プログラムで誰に対してどのように目標が示されたか、そしてそれらの目標観をふまえてどのような教師用図書が編成されたかを検討してきた。プログラムは①言語コード論の考えを分析枠組みにした際に、当時「精密コード」の言語使用のあり方が特権化されていたこと、②子どもたちが、それぞれの教科の学習に求められる言語運用能力を十分持ち合わせていなかったこと、③進歩主義教育が主流な一方、教師が子どもたちの言語的ニーズを見失ったり、教師が長期的な計画を立てられなくなったりすることという3つの状況を前にして出発していた。

その上で、子どもへの目標としては、言語への「認識」を増大させ「能力」を伸ばすこと、

教師への目標として、自身の「民衆言語学」を相対化すべく「言語の探究」を継続することが設定された。実際に教師用図書として開発された『使用される言語』では、授業内で扱う題材については、適切なものを教師が探せるようになっており、扱うテーマや扱う活動の大枠、活動同士の関連性についても示されていた。内容として、「カリキュラムを横断する言語」の発想を活かした言語以外の教師でも扱える内容や、言語コード論として指摘された課題を克服するための、家庭環境以外の文脈における言語運用のあり方を認識するための内容などの、当時のイギリスにおいて顕在化していた言語環境の格差に直接アプローチする内容が含まれると同時に、これらは完全な指導案形式ではなく、教師たちが自分たちの教室の実態に則して授業づくりを行う自律性を保持し続けることが可能となっていた。一方、理念上は「言語の探究」を行い続けることで、教師の言語への偏見をも打破できるとしつつも、実際には、教師の言語への偏見が強い場合には関連ユニットを取り上げることにすら繋がらないこと、そして、そこに向けた『使用される言語』のアプローチは手薄だったことがプログラムの課題であった。

今回取り上げたスクールズ・カウンシルの「言語学と英語教育プログラム」は、教育格差の問題に対して、言語という軸を立てつつも、特定の教科や文脈に限られないテーマを示すことで、すべての教師がともに、子どもたちの言語の問題について取り組むことができるカリキュラム編成のあり方を生み出していた。このカリキュラム論は、教育格差の広がる日本において、カリキュラム・マネジメントの視点も含めながら参照されるべき点だろう。一方、このようなカリキュラムを、教師が自身の価値観を相対化しながら編成していくためには、誰からのどのような働きかけが求められるかについては、さらなる検討の余地があるといえよう。

注

- 1 志水宏吉「教育格差と教育政策」小玉重夫『教育の再定義』岩波書店、2016年、p.53。
- 2 前馬優策「日本における言語コード論の実証的検討」『教育社会学研究』第88巻、2011年、p.243。
- 3 西岡加名恵『『荒れ』を克服し『学力』を保障するカリキュラム改善のプロセス：大阪市立生野南小学校の事例検討』『カリキュラム研究』第31号、2022年や、大阪府立西成高等学校『反貧困学習：格差の連鎖を断つために』解放出版社、2009年は、教育格差の問題にカリキュラムレベルでアプローチしている先行研究である。
- 4 ここでのイギリスは、イングランドとウェールズのことを指している。
- 5 谷口琢男「イギリスにおける教育課程の研究と開発：Schools Council 研究ノート」『茨城大学教育学部紀要』第31号、1982年、p.68。
- 6 鎌田祥輝「ナフィールド中等科学の意義に関する一検討：開発当時の教育制度と科学教育論に着目して」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第67巻、2021年、p.195。
- 7 この時期のイギリスのカリキュラム社会学の展開については、熊谷一乗「英国におけるカリキュラム社会学の展開」『創価大学教育学会教育学部論集』第8号、1980年、pp.79-121などに詳しい。
- 8 田中統治「カリキュラムの社会学的研究」日本カリキュラム学会編『現代カリキュラム研究の動向と展望』教育出版、2019年、p.303。
- 9 森田（中嶋）香緒里「イギリスにおける文法学習の拡大とその意義：Language in Use の検討を中心に」『宇内国語論究』第18号、2007年、pp.3-15。
- 10 Brumfit, C. (1995). *Language Education in the National Curriculum*, Blackwell, pp.168-169.
- 11 Doughty, P., Pearce, J. and Thornton, G. (1971). *Language in Use*, Edward Arnold, p.5.
- 12 Doughty, P. (1974). *Language, 'English' and the Curriculum*, Edward Arnold, p.4.
- 13 稲垣忠彦・小澤周三・芝恭子・松下信久・宮原修『子どものための学校：イギリスの小学校から』東京大学出版会、1984年、p.248。
- 14 Doughty et al., 1971, p.6 や Doughty, P., Pearce, J. and Thornton, G. (1972). *Exploring language*. Edward Arnold, p.6、Doughty, 1974, p.6 など、すべてのまえがきでパーンスティンへの謝辞が記されている。
- 15 吉田直哉「B. パーンスティンの『教育コード』理論の形成過程：1970年前後の転回に着目して」『研究

科紀要』第38巻、2012年、p.53。

¹⁶ 小内透「B. バーンステインのコード理論の展開過程と問題点(上)」『北海道教育大学紀要』第40巻第2号、1990年、pp.34-35。

¹⁷ 赤尾勝己「教育による社会統制のメカニズム(1):『カリキュラムの社会学』を手がかりに」『慶応義塾大学大学院社会学研究科紀要』第27巻、1987年、p.70。

¹⁸ Doughty, 1974, p.61.

¹⁹ Doughty et al., 1972, pp.93-94.

²⁰ バーンステインと同様、Doughty et al., 1971, p.6 や Doughty et al., 1972, p.6、Doughty, 1974, p.6 でブリトンの助言への謝辞が述べられている。

²¹ 塚田泰彦「J. ブリトンの詩教育論における経験概念の特質」『人文科教育研究』第28巻、2001年、p.51。

²² Russell, D. (2002). *Writing in the Academic Discipline: A Curricular History*, Southern Illinois University Press, pp.273-279.

²³ Barnes, D., Britton, J. and Rosen, H. (1969). *Language, Learner and the School*. Penguin Books, pp.117-168 にその際の資料が掲載されている。

²⁴ Fillion, B. (1979). *Language Across the Curriculum: Examining the place of language in our schools*, *McGill Journal of Education / Revue Des Sciences De l'éducation De McGill*, 14(1), p.48.

²⁵ Martin, N. (1971). *A Language Policy Across the Curriculum*. in Maloney, H. B. (ed.). *New English, New Imperatives*. National Council of Teachers of English, p.76.

²⁶ *Ibid.*, pp. 80-81, pp.87-88. ここでの「専門用語を理解できないままであることが発言から明らかにな子どもに対して、教師が放置して授業が進んでいってしまう例」とは、教師が牛乳が白い理由として、カゼインというタンパク質(ここでは「粒子 (particle) 」とも説明されている)が含まれていることを説明している際に、「牛乳が腐るとチーズみたいだよね」「というか、長い時間置いておけばチーズなんじゃないの? 」といったような、「カゼイン」や「粒子」の概念から離れた発言をする場合が挙げられている。

²⁷ Tony Burgess 'Obituary: Nancy Martin' [<https://www.theguardian.com/news/2003/jul/07/guardianobituaries.highereducation>] (2023年8月29日最終確認)。

²⁸ Doughty, 1974, p.45. Doughty et al., 1972, p.19.

²⁹ イギリスの教育省(当時)の諮問機関である、イギリスの中央教育審議会(Central Advisory Council for Education)による『子どもたちとその小学校 (*Children and their Primary Schools*)』の通称。

³⁰ 稲垣忠彦・小澤周三・芝恭子・松下信久・宮原修『子どものための学校:イギリスの小学校から』東京大学出版会、1984年、pp.225-243。Doughty, 1974, pp.12-14.

³¹ Doughty, P. (1968). *The relevance of linguistics for the teacher of English: Paper 1*, Longman, pp.23-24.

³² Doughty, 1974, pp.17-18.

³³ Doughty, 1974, pp.28-31.

³⁴ スクールズ・カウンシルの、当該プログラム以外の英語に関するプログラムは、草の根的なアプローチに基づいていたという(Doughty, 1974, pp.7-8.)

³⁵ *Ibid.*, pp.10-11.

³⁶ Doughty, 1974., p.41.

³⁷ *Ibid.*, p.49.

³⁸ *Ibid.*, p.42.

³⁹ なお、ドウティは「knowledge of [the] language」と「knowledge about language」を区別している(イタリックは原文ママ)。「knowledge of the language」は「言語を習得する過程からもつぱら引き出されるもの」と定義づけられるのに対して、「knowledge about language」は「意識にのぼりうる、明瞭であるもの」と説明される(Doughty et al., 1972, p.21)。つまり両者の区別は、知識が個人に内在し無意識になっているか、意識されうる、外在化するものなのかによってなされている。

⁴⁰ Doughty, 1974., p.44.

⁴¹ このような捉え方は、後に言語意識運動の第一人者と評価されたホーキンス(Hawkins, E.)と同様にブルナー(Bruner, J.)に立脚した定義のため、ホーキンスの定義とかなり共通している。よってここでは、「認識」と訳出する(*Ibid.*, pp.42-43. 小柳亜季「多言語共生に向けた言語教育の構想:英国におけるE. ホーキンスの言語教育の理論と実践」『教育学研究』第89巻第2号、2022年、pp.65-77.)。さらにプログラムでは、「認識」をより細かく「洞察 (insight)」と「見通し (perspective)」の2つの段階を有するものとして定義している。「洞察」とは、「個人が自分の経験の一面を振り返ってみて、『そういえば、そんなことは自分には関係ないと思っていた』とか、『当たり前のことだと思っていたが、そうではないんだ』とか、『そんなことは考える価値もないと思っていた』と言えるようになる時点で生まれる」と説明されている。一方、「見通し」とは最終的に「人間の人生において、それはそういう意味に違いない」と言えるようになることであるという。

⁴² *Ibid.*, p.45.

⁴³ *Ibid.*, p.45.

⁴⁴ *Ibid.*, pp.10-11.

⁴⁵ Doughty et al., 1972, pp.19-20. 「民衆言語学」という用語は「彼の『民衆言語学』が、…(中略)…どのようにやればよいかを言われなくてもできるだろうという考え方を引き込む」(下線部筆者、Doughty, P. (1968). *Linguistics and the teaching of literature: Paper 5*, Longman, pp.68-69)) のように、人称を携えて使われる。つまり個人々が体系立てた知識を想定した用語であり、学問的領域は想定されていない。

⁴⁶ なお、この訳出も厳密には「言語に関する知識」とすべきところだが、脚注 40 の意味合いを含め「意識化できる知識」と訳出している。

⁴⁷ Doughty et al., 1972., p.8, p.21.

⁴⁸ *Ibid.*, p.18.

⁴⁹ Barnes et al., 1969, p.167. そしてプログラムにおいては Doughty, P. (1968). *Linguistics and the teaching of literature: Paper 5*, Longmans, pp.70-71. このような作業が可能であった学校では、最終的に教科を超えた「言語についての方針 (language policy)」の作成が推奨されている (Barnes et al., 1969, p.168)。

⁵⁰ Doughty et al., 1972, pp.121-122.

⁵¹ 「民衆言語学」について、「言語について学ぶ際には、直感 (intuition) も作用しているが、それが意識化できる知識 (language about language) となったもの」と説明したが、ここでの「直感」についてドウティは、① 機能的直感 (functional intuitions) と② 解釈的直感 (interpretative intuitions) の2つがあると説明している。機能的直感とは、言語習得に関わる人間の生得的な能力を指すのに対して、解釈的直感とは、「この場面でこのような表現を使うのは良くなさそうだ」といったような推測をすることであり、「文化的な言語経験を解釈する」能力を指している。前者は外在的な知識になることはあまりないものの、後者は「アクセントが下手だ」「言葉遣いが美しく洗練されている」などの価値判断として表面化することがあり、外在化する (*Ibid.*, pp.22-23.)。ここで述べるところの「偏見」とはつまり、「民衆言語学」のうち、「解釈的直感」が「言語についての知識」になったものを指すこととする。

また、あえてここで「多様な言語使用」としているのは、プログラムではアクセントの違いなどの音韻的な観点も内容として含まれているからである。

⁵² *Ibid.*, p.45. Doughty, A. and Doughty, P. (1974). *Using Language in Use*. Edward Arnold, p.62.

⁵³ Doughty et al., 1972., pp.47-50. このような、家庭と言語使用の間の関係性をふまえた説明はまさに、ロートン以降のバーンステイン理論からの影響といえる。より詳細には、家族の構成 (兄弟の有無や子ども自身の性別) によって生じる声かけの違いについても言及されている (*Ibid.*, p.48)。

⁵⁴ 教師の態度として、例えばアクセントについて教師に向けて書かれている箇所においては、「子どもたちのアクセントは、大人のアクセントと同様に、ある社会集団に自分が所属していること (membership) を示しているのである。子どものアクセントを変えようとするのは、その子の人生の社会的基盤を脅かすことを意味する」と警告されている (*Ibid.*, p.164.)。

⁵⁵ ここでの訳出は森田 (中嶋) 香緒里「イギリスにおける文法学習の拡大とその意義: Language in Use の検討を中心に」『宇内国語論究』第 18 号、2007 年、pp.3-15 と Doughty et al., 1972, p.117, p.193 を参照し設定した。

⁵⁶ Brumfit, 1995, p.168.

⁵⁷ しかし、言語学の研究を通して解明されている知見では、必ずしも教育の文脈で求められている知見として十分ではない場合もある。例えば 3 歳児や 6 歳児の用いる文法のパターンと、成人の文法のパターンとの違いについては言語学で解明されてきているが、なぜこのような違いが現れるのか、そしてそれをふまえるように指導をしたらよいかなどである (Doughty et al., 1972, pp.38-39.)。

⁵⁸ *Ibid.*, pp.38-39.

⁵⁹ Doughty, 1974, p.49.

⁶⁰ *Ibid.*, p.49.

⁶¹ *Ibid.*, p.40.

⁶² Doughty et al., 1972, p.7.

⁶³ *Ibid.*, p.188.

⁶⁴ G8 についての記述は、Doughty et al., 1971, pp.181-182 を参照。

⁶⁵ Doughty et al., 1974, p.109.

⁶⁶ 他ユニットの選定は、Doughty et al., 1971, pp.269-270 を参照した。以降、J4 についての記述は *Ibid.*, pp.225-226、J7 については *Ibid.*, p.231、K1、K2 については *Ibid.*, pp.243-246 を参照。

⁶⁷ Doughty et al., 1974, pp.70-71.

・本研究は、JSPS 科研費 21J23240 の助成を受けたものである。

イギリスにおけるスクールズ・カウンシルの 「言語学と英語教育プログラム」

—その理論的背景と教材の検討—

小柳 亜季

本稿では、スクールズ・カウンシルの「言語学と英語教育プログラム」の到達点と課題を検討した。このプログラムでは①「精密コード」の特権化を問い直すこと、②各教科教育と言語教育をつなげること、③進歩主義で尊重されていた教師の自律性を担保すると同時に、教師たちの授業づくりへのヒントを提示すること、の3つが目指された。実際にプログラムでは、子どもたちの「認識」と「能力」の相補的な育成と同時に、教師自身の自律的な授業づくりの推進を目指した教師用図書『使用される言語』が開発された。その中では、教科学習と連携しうるユニットや、様々な文脈での言語使用を分析するユニットなど、カリキュラム横断的なユニットが設けられており、言語環境の格差にアプローチするカリキュラム編成論としての意義を有していた。一方で、教師の言語への偏見が強い場合に、いかに「言語の探究」に導くかは十分に示されず課題として残されていた。

Schools Council’s “Programme in Linguistics and English Teaching” in England and Wales: Theoretical Background and Materials

KOYANAGI Aki

This paper examines the achievements and issues of the Schools Council’s “Programme in Linguistics and English Teaching.” This project aimed to relativize the “elaborated code,” which is the mainstream in school education; to build a cooperative relationship between language teaching and teaching of each subject; and to ensure the autonomy of teachers, which was given importance in progressivism, while at the same time to provide hints for teachers in lesson planning over the long-term. The project developed a teacher’s book, “Language in Use,” which aimed to develop children’s “awareness” and “competence” on the one hand, and to promote teachers’ own autonomous lesson planning on the other hand. In Language in Use, the units were cross-curricular in many ways: one could be linked to subject learning and another showed the variation of language use in different contexts. This aspect of the project was meaningful as a theory of curriculum making, which approached the gap in pupil’s language experience. On the other hand, the project did not approach teachers who have strong linguistic prejudice, and the way to lead these teachers for “exploration of language” was not fully developed.

キーワード：「言語学と英語教育プログラム」、イギリス、カリキュラム

Keywords: ‘Programme in Linguistics and English Teaching’, England and Wales, Curriculum